



# Формирование метапредметной и предметной читательских компетенций младших школьников

**Л.С. СИЛЬЧЕНКОВА,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, Московский городской педагогический университет

**Т.Н. КОЧЕТКОВА,**

кандидат педагогических наук, доцент, Лесосибирский педагогический институт, Красноярский край

Документы ФГОС НОО нацеливают современного учителя на формирование у школьников системы универсальных учебных действий: личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных. Кроме того, в документах имеется раздел «Чтение. Работа с текстом (метапредметные результаты)», определяющий целый ряд универсальных учебных действий, которые формируются при работе с текстами на всех без исключения учебных предметах, в том числе и в первую очередь на уроках литературного чтения, потому что учебным материалом данной дисциплины является текст художественного произведения. В этом разделе указываются задачи работы «с информацией в процессе чтения соответствующих возрасту литературных, учебных, научно-познавательных текстов, инструкций» [6, 49]<sup>1</sup>. У учащегося начальной школы должны быть сформированы умения по поиску, преобразованию и интерпретации информации, а также по ее оценке.

Умения работать с информацией текста: воспринимать, интерпретировать, понимать, преобразовывать, оценивать — являются самой важной стороной чтения любого текста. Без понимания событийно-тематической основы текста (реконструкции пропозиции) невозможны процессы вос-

создающего воображения, а также процессы интерпретации, которые являются составной частью понимания. Описывая механизм понимания текста, Н.И. Жинкин указывал, что понимание достигается обработкой предложений, открытием смысловых связей между ними, интеграцией их в модели. «Лексические значения, расположенные в тексте в строчку, образуют не просто «букет» в микротеме текста, но «картину», про содержание которой можно рассказать по-разному» [3, 81]. У читающего или слушающего (партнера по коммуникации) описанные операции (обработка предложений, открытие смысловых связей, интеграция смыслов) преобразуются при помощи внутренней речи (универсального предметного кода) в модель отрезка действительности. «Так возникает денотат<sup>2</sup>, учет которого соответствует акту понимания. Отрезок текста понят, если денотат, возникший у преемника, соответствует денотату в замысле говорящего» [3, 80].

Рассмотрим формирование метапредметных умений на уроке литературного чтения.

Как известно, в художественном тексте разграничиваются два понятия — *содержание* и *смысл*. Под *содержанием* имеют в виду внешнюю сторону текста, его фактуальную информацию. Под *смыслами* подразу-

<sup>1</sup> В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*

<sup>2</sup> *Денотат* (от лат. — обозначенный) — предметное значение имени (знака), т.е. то, что называется этим именем, представителем чего оно является в языке.



мевают художественную информацию, выраженную в неявном виде: подтекст (когниции) и концептуальную информацию. В этом смысле умение работать с фактуальной информацией — основа как когнитивной деятельности читателя (вычленения подтекста), так и постижения концептуальной информации — идейно-образного содержания текста художественного произведения.

При восприятии художественного произведения читатель в первую очередь имеет дело с его предметным миром. Это люди с их внешними и внутренними особенностями, события, природа (живая и неживая), вещи, созданные человеком, а также время и место действия (хронотоп). В читательской деятельности взрослого человека этот этап освоения художественного произведения совпадает с процессами непосредственного восприятия. Для читателя младшего школьного возраста он рассредоточивается во времени: встречаются незнакомые слова, над которыми надо подумать, мал жизненный и читательский опыт, чтобы сразу схватить суть ситуации, реконструировать ее содержание в логике развития действительности, да и самой логикой развития событий учащиеся начальной школы пока не владеют.

Традиционно на уроке литературного чтения планируется работа над образом героя, над второстепенными персонажами, развитием действия (сюжетом), выявлением причинно-следственных связей, освоением изобразительно-выразительных средств языка и т.д. Данные читательские умения следует квалифицировать как предметные компетенции, формируемые на уроке литературного чтения. Наряду с этими привычными и общеупотребительными для методической науки понятиями в литературоведении стала последовательно вычленяться более общая родовая по отношению к этим понятиям категория «мир произведения». Современное литературоведение настаивает, что «в словесно-предметной структуре художественного изображения именно предметы «обеспечивают» целостность восприятия, их мысленное созерцание определяет избранную писателем «единицу» общности, принципы детализации» [1, 41].

На освоении информации о предметном мире художественного произведения строится вычленение подтекста произведения, а потом уже и постижение концептуальной информации — идеи литературного произведения. Все это должно сопровождаться необходимой словарно-лексической работой, являющейся для младшего школьника тематической реконструкцией жизненной ситуации, стимулированием интереса к выражаемым посредством него идеям: «Предметы, будучи «целью речи», — в то же время инстанция промежуточная на пути к «цели поэта» [1, 191]. Как отмечается в литературоведческих работах, не будучи собственно содержанием (идеями, концепцией) произведения, его предметный мир в то же время — ведущая сторона художественного изображения, порождающая его целостность, что является важнейшим условием эстетического переживания читателя.

Планировать работу по освоению предметного содержания (формировать метапредметные текстовые умения) необходимо с прицелом на освоение когнитивной и концептуальной информации, т.е. связывать с формированием предметных читательских умений: выявлением мотивов поведения героев, характеристикой персонажей, формированием оценочных суждений читателей младшего школьного возраста, постижением идейного содержания художественного произведения и т.д.

Организуя работу над выявлением и пониманием предметного мира произведения, следует иметь в виду, что в художественных произведениях, помещенных в учебники по литературному чтению, почти не встречается пространных описаний внешности героя, интерьера, пейзажа. В этом случае нужно особенно внимательно относиться к художественной детали, которая играет важную роль в создании предметной картины мира произведения: «...без наличия деталей предметной изобразительности писателю нечего было бы компоновать, ему не о чем было бы вести свою художественную речь» [4, 149].

Рассмотрим на конкретном тексте и работе с ним — рассказе К.Г. Паустовского «Стальное колечко» — процесс формирования метапредметных и предметных универ-



сальных учебных действий младших школьников. Уточним, каковы личностные результаты работы над этим рассказом, которых нужно достичь на уроке литературного чтения? Каково его идейное содержание? Можно выбрать разные аспекты идейного содержания рассказа, что позволяет осуществить личностно-ориентированный подход к процессу обучения. Однако объем статьи не позволяет рассмотреть их всесторонне, поэтому выберем, на наш взгляд, ведущую идею произведения К.Г. Паустовского — патристическую, которая иллюстрируется системой образов, предметным миром рассказа, мотивами поведения героев, а также разнообразной когнитивной (подтекстовой) информацией, вычленение которой составляет важную читательскую компетенцию учащихся начальной школы.

Безусловно, освоение «мира произведения» для читателя младшего школьного возраста начинается с осознания в процессе первичного восприятия и после чтения (в ходе беседы) системы персонажей рассказа: ученики называют Варю, деда Кузьму, двух бойцов, воробья Сидора, волков. Возможно, что в качестве персонажа они назовут персонифицированный образ весны, тем более что в тексте рассказа имеется для этого соответствующий материал: «Весна шла по полям как молодая хозяйка», «Кто-то прошел невидимый мимо Варюши, осторожно отводя ветки», «Это весна прошла мимо нее».

Еще одним элементом предметного мира является хронотоп. В рассказе основное внимание читателя обращается на природное время — зиму и весну. Историческое время дано без конкретики. Опытный читатель, сопоставив годы жизни писателя и время написания рассказа, может понять, что события происходят во время Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. или вскоре после нее. На это указывает военная лексика рассказа: *шинель* (военная одежда, форменное пальто со складкой на спине), *боец*, *сапер* (боец, который обезвреживает мины, — очень опасная военная профессия), а также то, что мужчины курят сигарки из махорки, что сегодня встречается нечасто. Объяснять эти слова следует с необходимым историко-бытовым комменти-

рованием, чтобы показать учащимся путь расшифровки, интерпретации этой информации, которая выражена в косвенной форме, а не напрямую. Умение вычленять и «понимать информацию, представленную в неявном виде» — важная метапредметная компетенция [5, 50]. Попутно отметим, что собранные воедино слова военной тематики позволяют учителю поговорить об историческом времени рассказа, однако без конкретных дат: можно ограничиться всего лишь предположениями: да, наверное, тогда шла война. В целом историческое время здесь не играет особой роли, скорее служит неким фоном: боец, подаривший Варю колечко, старый сапер — это опытный человек, бывалый воин, которого и мины не берут, даже сослуживцы считают его колдуном. Если, поясняя слово *колдун*, учитель приведет к нему ряд синонимов: *чародей*, *маг*, *волшебник*, — то юные читатели смогут понять, почему Варюша поверила в волшебную силу стального колечка.

Гораздо больше внимания и времени на уроке следует уделить освоению учащимися описания места событий рассказа. Обязательно нужно обратить внимание на следующие детали: Варя жила в маленькой деревне, даже деревушке, как сказано в рассказе. Здесь весьма уместно сопоставление этих слов (*деревня* — *деревушка*), чтобы читатели получили возможность верно интерпретировать данную информацию, а также понимать выразительные словообразовательные ресурсы русского языка. При ответе на вопрос: «Где жили Варя и дед Кузьма?» они, как правило, точно воспроизводят топонимические названия: *деревня Моховое*, *село Переборы*. Это тоже русская топонимика, которая имеет много родственных связей с исконно русскими словами: *мох*, *перебирать*. Считаем уместным обратить внимание учеников на это обстоятельство, если учитель имеет целью урока формировать у детей патристическое чувство средствами этого рассказа.

Деревня Вари находилась рядом с селом, мимо которого проходила железная дорога. Однако поезда в селе останавливались редко, как это обычно бывает, если село маленькое, да и железнодорожного вокзала на станции, по-видимому, в селе не



было: бойцы в шинелях сидели на платформе, ожидая своего поезда, хотя зима была очень «суровая, с сильным ветром и снегом». Это тоже когнитивная вероятностная информация (об отсутствии вокзала), которая может существовать в сознании читателей в таком предположительном виде. При ответе на вопрос: «Почему бойцы сидели на платформе?» можно послушать версии учеников: боялись пропустить поезд, вышли покурить и т.д. Конечно, потребуется выяснить контекстное значение слова *платформа* — возвышенная площадка, помост, который служит пунктом остановки электропоездов. Скорее всего, современным детям больше известно другое значение этого слова: «заметно утолщенная подошва обуви» (босоножки или сапоги на платформе). Здесь важно, перечитав предложение, обратить внимание на сочетаемость этого слова: «На платформе сидели два бойца».

Можно также уточнить, что живут дед Кузьма и Варя в деревянном доме с зава-linkой и тесовой крышей, т.е. покрытой досками, а под стрехой, т.е. под самым краем этих досок (за стрехой), собираются воробы и ругают Сидора за строптивый характер. В доме есть печка, откуда трудно было спускаться деду Кузьме, за печкой пряталась Варя и ругала себя за потерю волшебного колечка, которое могло бы вылечить дедушку. Зимой печку нужно топить, для чего дед Кузьма готовит дровишки с помощью колуна — топора. Видимо, и у Вари полно хозяйственных забот по дому. Данные детали немудреного интерьера и сурового деревенского быта помогают нагляднее осознать суть взаимоотношений главных персонажей рассказа.

Небольшое село, маленькая деревушка у леса, дом с печкой у леса — это малая родина героев рассказа К.Г. Паустовского, которую они любят безмерно: «Нигде на белом свете не может быть так хорошо, как у нас в Мохомовом. Это же прелесть что такое! Не зря ведь дед Кузьма говорит, что наша земля истинный рай и нету другой такой хорошей земли на белом свете!»

К освоению патриотической идеи рассказа юные читатели подойдут не сразу, потому что тотчас перейти к этому от осмыс-

ления предметного мира рассказа К.Г. Паустовского очень сложно. Для этого требуется с опорой на текст обстоятельный разговор о взаимоотношениях главных героев — деда Кузьмы и его внучки, которая ходила в соседнее село за махоркой для него, заботилась о старом дедушке, переживала за него, когда он болел, казнила себя за потерю колечка: бранила и даже «била себя кулаком по темени». Ценность человеческих отношений — любовь, взаимопомощь, забота друг о друге — тоже входит в понятие родины.

На уроке чтения трудно пройти мимо поэтического описания весеннего пейзажа. Часто отдельные отрывки описания весенней природы предлагаются учащимся для заучивания наизусть. Это очень хороший методический прием: ученики усваивают лучшие языковые образцы, у них развивается память. Образ русской природы, созданный писателем, помогает понять сущность приема олицетворения. Очень уместным выглядит перечитывание поэтических строчек о наступлении весны, которая вела себя как молодая хозяйка на земле. Это помогает воссоздать в воображении картины русской природы.

Можно предложить еще один путь работы над пейзажем рассказа «Стальное колечко». К.Г. Паустовский описывает, как весна воспринималась девочкой: Варя слышала, видела, чувствовала весну. Но если сравнивать количество слов данных тематических групп (звуки, краски, обонятельные и осязательные впечатления), то весна воспринималась Варей больше все-таки с помощью звуков, потому что слов, характеризующих звуковую сторону весны, явное большинство. Более двадцати наименований организуют «звуковую картину весны», куда включаются слова разных частей речи, так или иначе обозначающих разные звуковые проявления: Сидор разбудил Варю *стуком* клюва в стекло; *орали* галки; *шуршал*, сползая с крыш, мокрый снег; *шумел* за околицей сырой лес; *начинал булькать* ручей; звон ручьев становился *громче и громче*; что *звонит* в лесу; Варюша *прислушалась*: каждый цветок *позванивал*; *ударил* дятел; *запела* иволга; что-то *прошелестело* рядом; Варюша *слушала*; *закуковала* кукуш-



ка; Варюша *засмеялась громко*, на весь лес, *послушала перекличку* петухов, *звон* воды, *пересвистывание* птиц над полями.

Слова, обозначающие весенний репертуар звуков, найденные учениками при пересчитывании рассказа, можно фиксировать на доске, в том числе и на электронной. После такой кропотливой аналитической работы «звуковой образ весны» становится особенно «наглядным». И совсем несложным становится ответ на вопрос, была ли Варя счастлива на родной земле. Думается, правильно поступают учителя, которые не торопятся со следующим вопросом: «Почему Варя не захотела перенестись в другие места, повидать белый свет?» Пока картина родной природы весной еще неполная: не хватает зрительного ряда.

Зрительное восприятие весны, тоже очень выразительное, дано с помощью гораздо меньшего количества слов — чуть более десяти наименований, например, таких: *блестели* черные ветки, снег *потемнел*; *коричневая* хвоя; *зажелтели* палые листья, *зацвели* первые цветы мать-и-мачехи; *посыпалась желтая* пыльца, *свет* лился с неба, *зацвели-запестрели* тысячи тысяч цветов; *посмотрела* на все эти цветы, на липкие березовые листочки, на *ясное* небо и *жаркое* солнце. Поиск в тексте рассказа слов, обозначающих зрительное восприятие весны героиней рассказа «Стальное колечко», школьники выполняют самостоятельно. Можно поручить сделать это дома, для того чтобы нарисовать (словесно или графически) более точную картину весенней природы. Кстати, весенние краски не такие разнообразные, довольно сдержанные, что и отметили ученики на следующем уроке чтения при проверке домашнего задания. Вот почему Варя не увидела вес-

ну: весна больше проявляла себя в звуках, чем в красках.

Краткий анализ текста рассказа К.Г. Паустовского показывает возможные пути формирования у читателей младшего школьного возраста *метапредметных* и *предметных* универсальных учебных действий. При планировании и организации этой работы следует помнить, что изображение вещей, пейзажа и т.д. не имеет самостоятельного художественного значения, оно необходимо для конкретизации человека, определения того места и пространства, в котором он находится, ведь часто именно образ главного героя является выразителем концептуальной информации — идейного содержания художественного произведения. При восприятии пейзажа, деталей быта или интерьера от читателя требуется связать эти описания с сюжетом, характерами, общей эмоциональной тональностью произведения. Формирование этого сложного читательского умения следует начинать на уроках литературного чтения в начальной школе.

## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Введение в литературоведение: Учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования / Л.В. Чернец, В.Е. Хализев, А.Я. Элсанек и др.; Под ред. Л.В. Чернец. М., 2012.
2. Демидова Т.Е., Тонких А.П. Теория и практика решения текстовых задач: Учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.
4. Поспелов Г.Г. Вопросы методологии и поэтики: Сборник статей. М., 1983.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [Сост. Е.С. Савинов]. М., 2010.